

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia instituut

Maria Eldermann

ÕPETAJATE LÄBIPÕLEMINE, EMOTSIONAALNE HEAOLU NING
TOIMETULEKUSTIILID ERIKOOLIDE JA ÜLDHARIDUSKOOLIDE VÕRDLUSES

Magistritöö

Juhendajad: Astra Schults, PhD
Liina Adov, MA

Läbiv pealkiri: Õpetajate läbipõlemine ja emotsionaalne heaolu

Tartu 2018

**Õpetajate läbipõlemine, emotsionaalne heaolu ning toimetulekustiilid erikoolide ja
üldhariduskoolide võrdluses**

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida erikoolides töötavate õpetajate läbipõlemise taset, emotsionaalset heaolu ning kasutatavaid toimetulekustiile. Valim koosnes 104 eri- ja tavakooli õpetajast, kes olid omavahel sobitatud kooli tüübi ja tööstaaži alusel. Tulemused viitasid sellele, et kolmandikul õpetajatest oli üldpopulatsiooni normist kõrgem depressiooni ja ärevuse tase. Eri- ja tavakooli õpetajate tulemusi võrreldes ei ilmnunud statistiliselt olulisi erinevusi läbipõlemise ja heaolu tasemetes. Enamik õpetajatest eelistas kasutada lähenevaid toimetulekustrateegiaid. Käesoleva töö tulemused võivad olla seotud kaasava hariduse rakendamisega Eesti üldhariduskoolides.

Märksõnad: õpetajad, läbipõlemine, toimetulekustrateegiad, emotsionaalne heaolu, haridusliku erivajadusega õpilane, kaasav haridus.

Comparison of teacher burnout, emotional well-being and coping styles in special and general education settings

Abstract

The purpose of this study was to examine the levels of burnout, emotional well-being and coping styles among special education teachers. The sample consisted of 104 general and special education teachers, who were matched according to their school type and years of experience as a teacher. The results indicated that one third of the teachers had levels of depression and anxiety above the general population norms. There were no significant differences in levels of burnout and well-being among special and general education teachers. Most teachers preferred using active coping strategies. The results might be in relation to applying inclusive education to general education settings in Estonia.

Keywords: teachers, burnout, coping styles, emotional well-being, special education students, inclusive education.

Running title: Teacher burnout and emotional well-being

Sissejuhatus

Õpetaja on seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kelle eesmärk on toetada iga õppija arengut (HM, 2018). Selle vastutusrohke ametiga kaasneb kohustuse kandmine nii laste ja noorte ja nende vanemate kui ka laiemas mõistes terve ühiskonna ees. Õpetajatööga seostatakse kõrget missioonitunnet ja vajadust teha tähendusrikast tööd, kuid samas seostub selle ametiga kõrge töökoormus, pingeline töökeskkond ning madal tasustatavus (TNS Emor, 2017).

Viimase kümnendi vältel on olnud õpetajatöö vääriline tasustamine ning ühiskondlik staatus oluline aruteluteema. Paljuskki tänu avaliku diskussiooni tekkimisele on õpetajate palk nüüdseks, võrreldes viie aasta taguse ajaga, umbes poole võrra tõusnud ning Eesti riik prioritseerib õpetajate järk-järgulise palgakasvu jätkumist tulevatelgi aastatel (HTM, 2017). Palgatõus on igati teretulnud edasiminekuks õpetajatöö väärtustamise suunas, kuid lisaks välimisele motiveerimisele on oluline seista hea õpetajate psühholoogilise heaolu ning toimetuleku eest.

Erinevad uurijad on leidnud, et õpetaja amet on stressirohke (Unterbrink jt, 2007; Bauer jt, 2007) ning õpetajate heaolu tase on madalam, kui töötava üldpopulatsiooni keskmine (Kidger jt, 2016), millest tulenevalt võib selle ametiala esindajatel olla kõrgem risk läbipõlemissündroomi tekkeks (De Heus & Diekstra, 1999). Kyriacou (2001) on kirjeldanud õpetajate stressi tööalastest probleemidest tingitud ebameeldivate emotsioonide kogemisena. Austin, Shah ja Munceri (2005) kohaselt on õpetajate hinnangul nende peamiseks stressiallikaks igapäevase tööga seotud probleemid, nagu näiteks ülemäära kõrge töökoormus ning sellega kaasnev pinge. Sarnaselt on leidnud Richards (2012), et õpetajaid kurnab töökoormus ning lisaks sellele veel töö vastutusrikkus, madala motivatsiooniga õpilaste õpetamine ning vähesed võimalused tööalastest pingetest lõõgastumiseks.

Nimetatud tegurid võivad koos teiste individuaalsete ja keskkondlike faktoritega avaldada õpetajate emotsionaalsele heaolule kahjustavat mõju. Seetõttu on vajalik uurida, milline on Eestis töötavate õpetajate läbipõlemise ja emotsionaalse heaolu tase ning rakendatavad strateegiad emotsionaalselt väljakutsuva tööga toimetulekuks.

Käesolevas töös uurin erikoolides töötavate õpetajate enesekohaseid hinnanguid enda läbipõlemise tasemele, kasutatavatele toimetulekustrateegiatele ja emotsionaalsele heaolule ning

võrdlen neid näitajaid tavakoolides töötavate õpetajate hinnangutega. Töö fookus on suunatud erikoolides töötavate õpetajate heaolu uurimisele, kuna on leitud, et erivajadustega õpilastega töötamine võib osutuda õpetajatele kurnavamaks (Brunsting jt, 2014). Samuti on leitud, et erikoolide õpetajate rahulolu tase on madalam, kui tavakoolide õpetajatel (Stempien & Loeb, 2002).

Töös kasutatavad mõisted

Käesoleva töö kontekstis on tavakoolid Eesti üldhariduskoolid ja erikoolid on koolid, milles õpivad ainult erivajadustega õpilased. Gümnaasiumi- ja põhikooliseaduse kohaselt on hariduslike erivajadustega need õpilased, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppes eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas (Riigi Teataja, 2010). Käesolevas töös ei ole hariduslike erivajadustega õpilaste sekka arvestatud andekaid ning õppekeelt ebapiisavalt valdavaid õpilasi.

Õpetajate tööalane stress ja heaolu

Lazarus ja Folkmani (1984) transaktsionaalse stressi teooria kohaselt kujuneb stressiseisund indiviidi ja keskkonna vahetu interaktsiooni kaudu. Kokkupuude stressoriga väljendub afektiivses pingeseisundis, millega toimetulekuks rakendab individ erinevaid kognitiivseid, emotsionaalseid ja käitumuslikke strateegiaid. Juhul, kui individ tunneb, et ta omab piisavalt ressursse keskkonna nõuetega toimetulekuks, on stress lühiajaliselt piiritletud, kui aga toimetulekuressursid on ebapiisavad, kaasneb sellega pikaajaline stress.

Kokkupuude stressoritega võib indiviidile avaldada nii negatiivset kui ka positiivset mõju, mistõttu võttis Selye (1975) nende kahe eristamiseks kasutusse eustressi ja distressi mõisted. Eustress avaldab inimesele pigem positiivset mõju, andes eluterve tõuke eesmärkide saavutamise nimel ning tõstes indiviidi produktiivsuse ning motivatsiooni taset. Seevastu on pikaajaliselt kestva distressi mõju negatiivne, tõstes riski nii füüsilise kui ka vaimse tervise häirete esinemiseks. Distressiga võib kaasneda depressioon, ärevus, läbipõlemine ning erinevad

somaatilised kaebused (Papathanasiou, 2015). Käesolevas töös on stressi mõistet käsitletud kitsamalt ehk distressi kogemisena.

Õpetajate seas stressi ja pingetaluvust käsitletud uurijad on leidnud, et õpetaja amet on kurnav ning stressi tekitav (Bauer jt, 2007; Unterbrink jt, 2007). Richardsi (2012) kohaselt kaasnevad õpetajate hinnangul kõrge stressi tasemega emotsionaalne kurnatus, tööalase entusiasmi ja enesetõhususe langemine, sagedasem konfliktisituatsioonide esinemine ning erinevad somaatilised kaebused, nagu näiteks pea- või kõhuvalud. Steinhardt jt (2011) kohaselt on üheks õpetajate tööalase stressiga kaasnevaks nähtuseks depressioonile viitavad sümptomid ning kaudselt on depressiooni kujunemine vahendatud läbipõlemissündroomiga kaasneva emotsionaalse kurnatuse poolt. Seega võib õpetajate pikaajalise stressi tagajärjel tekkida läbipõlemine, millest omakorda võib välja kujuneda depressioon.

Stressi võivad esile kutsuda erinevad stiimulid; täiskasvanud inimeste elus on lisaks isikliku elu probleemidele ja murele sissetuleku ning tervise pärast üheks peamiseks stressoriks tööalased probleemid (APA, 2015). Kyriacou (2001) koostatud ülevaate järgi on õpetajate igapäevatöös peamiseks stressiallikateks madala motivatsiooniga õpilaste õpetamine; distsipliini säilitamine klassiruumis; ajanappus ning kõrge töökoormusega toimetulek; pidevalt muutuv töökeskkond; negatiivsed hinnangud tööalasele sooritusele; suhtlemisprobleemid kolleegidega; negatiivne enesekuvand ja ühiskondlik staatus; probleemid kooli juhtkonnaga; rollikonfliktide esinemine ning kasinad töötingimused. Seega kaasneb õpetajate igapäevatööga lai spekter erinevaid faktoreid, mis õpetajate emotsionaalset heaolu kahjustada võivad.

Toimetulek stressiga

Stressireaktsiooni kutsub esile situatsioon, milles inimene tunneb, et tema ressursid ei ole stressi tekitava olukorraga toimetulekuks piisavad (Lazarus & Folkman, 1984). Stressoritega kokku puutudes hindavad inimesed seda, kas neil on piisavalt ressursse nendega toimetulekuks. Juhul, kui ressursid on võrdsed stressori nõudmistega, tajutakse olukorda ületatava väljakutsena; kui aga inimene tajub, et tema ressursid ei ole antud olukorras toimetulekuks piisavad, kutsub see esile stressireaktsiooni (Wood & McCarthy, 2002).

Stressiga aitavad toime tulla erinevad õpitud kaitsemehhanismid ning -strateegiad, mis võimaldavad indiviidi psühholoogilist tasakaalu säilitada (Lazarus & Folkman, 1984). Toimetulek sõltub indiviidi psühholoogilistest ressurssidest ning harjumuspäraselt kasutatavatest stressi maandavatest strateegiatest. Stressoritega silmitsi seistes valib individ endale kättesaadavate toimetulekustrateegiate vahel ning kogum neist moodustab omakorda indiviidi toimetulekustiili (Heszen-Niejodek, 1997).

Inimesed kasutavad stressisituatsioonides valdavalt neid toimetulekustiile, mida nad varasemate kogemuste varal on harjunud kasutama. Kuna toimetulekustiili moodustab lai repertuaar erinevatest strateegiatest, peab individ vastavalt stressori eripärale valima, milline reaktsioon antud olukorras kõige paremini keskkonna nõudmistele vastab. Seega on toimetulekustiil püsiv tunnus, mis eluea jooksul olulisel määral ei muutu, kuid toimetulekustiili sisesed konkreetseid toimetulekustrateegiaid kasutatakse paindlikult ja situatsioonipõhiselt (Heszen-Niejodek, 1997).

Folkman ja Lazaruse (1984) kohaselt kasutatakse stressiga toimetulekuks kahte stiili, milleks on emotsioonidele suunatud toimetulekustiil ning probleemidele suunatud toimetulekustiil. Emotsioonidele suunatud toimetulekustiilile on iseloomulik stressiolukorra järgselt enda emotsionaalsetele reaktsioonidele keskendumine ning püüd afektiivset tasakaalu säilitada. Seega kasutatakse sellist tüüpi toimetulekustrateegiaid eesmärgiga hinnata ümber stressori mõju ning viia tähelepanu fookus stressorilt eemale. Seevastu on probleemile suunatud toimetulekustiili puhul indiviidi tegevus suunatud probleemi algallika muutmisele või kõrvaldamisele.

Käesolevas töös kasutan toimetulekustrateegiate hindamiseks BCOPE küsimustikku, milles sisalduvad väited jagunevad Koitne (2006) kohaselt lähenevaks ning vältivaks toimetulekustiiliks. Lähenev toimetulekustiil on kontseptuaalselt sarnane ülalkirjeldatud probleemile suunatud toimetulekustiilile. Läheneva stiili alla kuulub kuus toimetulekustrateegiat, milleks on aktiivne toimetulek, planeerimine, emotsionaalne ja instrumentaalne sotsiaalne toetus, huumor ning positiivsele keskendumine. Vältivale toimetulekustiilile on iseloomulik passiivne ning probleemist eemalduv käitumine ning selle alla kuulub kaheksa strateegiat, milleks on

narkoainete kasutamine, religioon, tunnete väljaelamine, leppimine, tegevusetus, mittemõtlemine, eitamine ja enesesüüdistamine.

Spetsiifilisi toimetulekustrateegiaid hindavate mõõtevahenditega on leitud, et indiviidi poolt püsivalt kasutatavad toimetulekustrateegiad on paljuski seotud keskkonnaga kohanemise ning psühholoogilise ja füüsilise heaolu säilitamisega (Carver, 2010). Aktiivsete, probleemile suunatud toimetulekustrateegiatega, nagu näiteks positiivsele keskendumine ja sotsiaalse toetuse otsimine, seondub kõrgem eluga rahulolu. Seevastu võivad passiivsed ja vältivad toimetulekustrateegiad, nagu näiteks narkootiliste ainete tarbimine ning enesesüüdistamine, omada pikemas perspektiivis indiviidi heaolule kahjustavat mõju (Carver, 2010). Montgomery ja Ruppi (2005) kohaselt on õpetajate tööalase stressi tase lisaks individuaalsetele eripäradele, näiteks emotsionaalsed reaktsioonid stressile ja isiksuse profiil, ja keskkondlikele teguritele, näiteks töökoormus ja suhted õpilastega, mõjutatud ka kasutatavate toimetulekustrateegiatega poolt. Autorid leidsid, et passiivsete ja puudulike toimetulekustrateegiatega kaasnevad pikemas perspektiivis negatiivne afektiivsus ja mitmed teised psühholoogilised probleemid, mis võivad omakorda päädida kõrgeks tõusnud distressi ja läbipõlemissündroomi kogemisega.

Austin, Shah ja Muncer (2005) leidsid enda uuringu raames, et füüsiline aktiivsus on õpetajate seas tõhus stressi maandaja ning enamik madala stressitasemega õpetajatest kasutas tööalase pinget maandamiseks füüsiliselt koormavaid tegevusi. Lisaks füüsilisele aktiivsusele omas õpetajatele stressi korral positiivset mõju ka aktiivsete probleemilahendusstrateegiatega kasutamine, positiivsele keskendumine, sotsiaalse toetuse otsimine, huumor ning üksiolek (Austin jt, 2005; Richards, 2012).

Võimalik, et üheks olulisemaks stressiga toimetulekut soodustavaks aspektiks on nii erikoolide kui ka tavakoolide õpetajate seas koolikeskkonna siseselt tajutud sotsiaalne toetus. Littrell, Billingsley ja Cross (1994) uurisid erikoolide ja tavakoolide õpetajate stressi ja heaolu ning leidsid, et mõlemat tüüpi koolides pidasid õpetajad koolisisest emotsionaalset toetust kõige olulisemaks toimetulekut soodustavaks teguriks. Sarnase järelduseni on jõutud ka hilisemate uuringutega nii tavakoolide (Steinhardt, Smith Jaggars, Faulk ja Gloria, 2011) kui ka erikoolide (Gersten, Keating, Yovanoff ja Harniss, 2001) õpetajate toimetulekut eraldi uurides.

Richardsi (2012) uuringu tulemuste kohaselt on õpetajate seas vähim eelistatud toimetulekustrateegiateks alkoholi ja teiste narkootiliste ainete tarbimine, puhkusepäevade võtmine ning kohustuste edasilükkamine, mida võib liigitada vältiva toimetulekustiili alla kuuluvate strateegiate sekka.

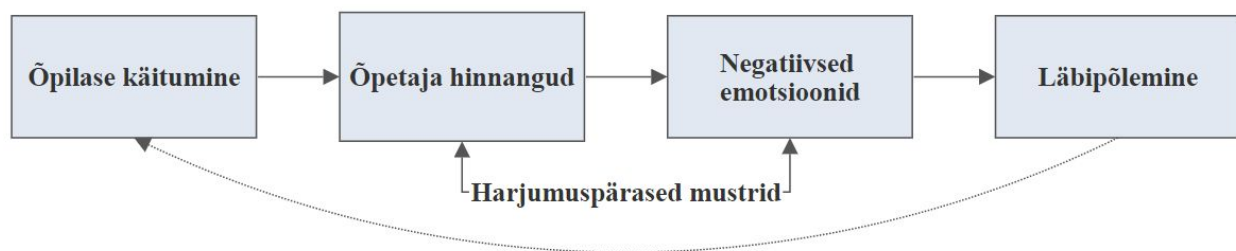
Õpetajate läbipõlemine

Maslach ja Jacksoni (1981) kohaselt iseloomustab läbipõlemissündroomi emotsionaalse kurnatuse, depersonalisatsiooni ning vähenenud eneseteostuse kogemine. Läbipõlemissündroomi puhul tekib emotsionaalse ressursi vähenemisest tulenevalt psühholoogiline defitsiit, mis tipneb negatiivse ja küünilise hoiaku kujunemisega iseenda ning teiste inimeste suhtes.

Läbipõlemissündroom kujuneb pikaajalise kestvusega tööstressi tagajärjel ning on märkimisväärselt kõrge prevalentsiga nende ametialade esindajate seas, kes on vahetus emotsionaalses kontaktis teiste inimestega, nagu näiteks meditsiini-, sotsiaaltöö- ja haridusvaldkonna spetsialistid. Seetõttu on õpetajate seas risk läbipõlemissündroomi kogemiseks tavapopulatsioonist mõnevõrra kõrgem. De Heus ja Diekstra (1999) viisid läbi uuringu, milles võrdlesid õpetajate läbipõlemise taset vaimse tervise spetsialistide, füsioterapeutide, arstide, meditsiiniõdede ja teiste hoolekandega seotud spetsialistidega ning leidsid, et õpetajate läbipõlemise tase oli kõrgem, kui teiste uuritud ametialade esindajate seas.

Läbipõlemissündroomiga kaasneb negatiivne mõju mitte ainult indiviidile endale, vaid kaudselt ka teistele inimestele, kellega läbipõlenud inimesel töö- või eraeluline kokkupuude on. Läbipõlemissündroomiga inimese energiavarud on piiratud, ta on tavapärasest kergemini ärrituv ning küüniline nii iseenda kui ka teiste suhtes. Richardsi (2012) kohaselt kipuvad läbipõlenud õpetajad end kolleegidest ja õpilastest distantseerima ning kogevad emotsionaalset kurnatust ja negatiivset meeleolu. See tekitab suhtlemisprobleeme ja konfliktseid olukordi, mistõttu on läbipõlenud inimesele keeruline pakkuda vajalikul määral sotsiaalset ja emotsionaalset tuge. Brunsting, Sreckovic ja Lane (2014) kohaselt võivad emotsionaalselt kurnatud õpetajad muutuda enda õpilaste suhtes kalgiks ja küüniliseks, mis omakorda loob ebasoodsa klassisisese õhkkonna ning omab seeläbi õpilaste heaolule ja akadeemilisele edukusele negatiivset mõju.

Chang (2009) on varasema kirjanduse põhjal loonud õpetajate läbipõlemise kirjeldamiseks kontseptuaalse mudeli, mis kujutab läbipõlemise protsessi õpetajate harjumuspärase mõttemustrite ning neist tulenevate negatiivsete emotsioonide kaudu (Joonis 1). Mudeli kohaselt on õpetajate seas läbipõlemissündroomi tekkimisel kesksel kohal erinevate situatsioonide ebasoodne tõlgendamine ning sellest tulenev negatiivne afektiivsus, mis omakorda viib kõrgele stressitasemele ning läbipõlemissündroomi tekkeni. Olukordades, milles õpilaste käitumine on väljakutsuv, annab õpetaja õpilase käitumisele hinnangu, millele omakorda järgneb negatiivne emotsionaalne reaktsioon, näiteks viha või frustratsioon. Sellise mõttemustri pidev kordumine päädib emotsionaalse kurnatusega, mis on üks kolmest läbipõlemissündroomi kesksest konstrukstist. Changi mudelis on välja toodud, et läbipõlemissündroomiga õpetajal võivad tekkida probleemid suhetes õpilastega, mis soodustab õpetaja negatiivsete hinnangute kujunemist iseenda ning oma õpilaste suhtes. Seega ei jää õpetaja läbipõlemise negatiivsetest tagajärgedest otseselt ja kaudselt mõjutamata ka nende õpilased



Joonis 1. Õpetajate emotsioonide ja läbipõlemise kontseptuaalne mudel (Chang, 2009).

Viimast kinnitab ka Brunsting jt (2014) uurimus, mille kohaselt avaldab läbipõlenud õpetaja hariduslike erivajadustega õpilaste emotsionaalsele ja sotsiaalsele arengule ning akadeemilisele edukusele negatiivset mõju, kuna õpetajal ei ole piisavalt ressursse väljakutsuva käitumisega toimetulekuks ning õppimist innustava keskkonna loomiseks klassis. Samas on oluline märkida, et erivajadustega õpilastega töötamine on õpetajatele kurnavam, kuna nende õpilastega võib tavapärasest sagedamini esineda õpetajate jaoks pingelisi ning väljakutsuvaid olukordasid. Seetõttu on võrreldes tavakoolidega erikoolide õpetajate läbipõlemise tase kõrgem (Brunsting jt, 2014). Uurijate kohaselt peitub põhjus selles, et erikoolide õpetajate tööalastes

väljakutsetes on võrdlemisi palju kattuvust teguritega, mis võivad soodustada läbipõlemissündroomi teket, nagu näiteks rollikonfliktid ning vähene toetus kooli juhtkonna poolt. Teiste riskiteguritena on välja toodud, et suurem oht läbipõlemiseks on õpetajakarjääri algusetapis olevatel ja madala enesetõhususe tasemega (Schwarzer & Hallum, 2008) ning emotsionaalsete häiretega õpilastega töötavatel õpetajatel (Brunsting jt, 2014).

Talmor, Reiter ja Feigin (2005) uurisid õpetajate läbipõlemise taset mõjutavaid tegureid kaasava hariduse kontekstis. Uurijad leidsid, et õpetajate läbipõlemise taset mõjutas see, kuivõrd palju erivajadustega õpilasi klassis õppis. Kõrgem läbipõlemise tase leiti olevat nende õpetajate seas, kelle klassis oli viiendik või rohkem õpilastest haridusliku erivajadusega. Samuti esines rohkem läbipõlemist nende õpetajate seas, kes ei saanud enda hinnangul piisaval määral tuge ja juhendamist hariduslike erivajadustega õpilastega tegelemiseks. Autorid järeldasid, et kaasava hariduse põhimõtte rakendamiseks on oluline, et õpetajatele pakutakse läbipõlemise ennetamise eesmärgil vajalikul määral toetust erivajadustega õpilastega toimetulekuks.

Õpetajate enesetõhusus ja emotsionaalne heaolu

Albert Bandura sotsiaal-kognitiivse teooria kohaselt on indiviidi käitumine, kognitsioonid ja keskkond vastastikuselt seotud ning kujundavad ja muudavad teineteist vahetu interaktsiooni kaudu (Bandura, 1986). Antud teoorias on keskseks konstruktiks enesetõhususe mõiste, mida võib defineerida kui inimese uskumust iseenda võimekusse mõnda sihipärast tegevust edukalt sooritada. Indiviidi tajutud enesetõhusust kujundavad neli komponenti, milleks on varasemad oskuslikud kogemused; teiste inimeste vaatlemisel põhjal kogutud informatsioon; verbaalne tagasiside; ning indiviidi emotsionaalne seisund (Bandura, 1977).

Enesetõhusus on indiviidi subjektiivne hinnang iseenda suutlikkusele, mis tähendab, et enesetõhususe alased uskumused ei kirjelda indiviidi tegelikku sooritusvõimet, vaid loovad taustsüsteemi enda mõtete, tunnete ja tegevuse interpreteerimiseks ning võimaldavad langetada otsuseid, mis on seotud võimekusega edaspidi sarnaste ülesannetega hakkama saada. Teisest küljest on enesetõhususe tase seotud võimega tulla toime ebaedu, läbikukkumise ning teiste negatiivsete elusündmustega. Üldistades võib öelda, et kõrge enesetõhususega inimesed suhtuvad keerulistesse ja ootamatutesse ülesannetesse kui võimalusse millegi uue õppimiseks ja

enesearendamiseks. Seevastu tajuvad madala enesetõhususega inimesed enda mugavustsoonist väljaspool asuvaid väljakutseid ohuna ning üritavad neid seetõttu võimaluse korral vältida (Bandura, 1994).

Kirjanduses on kõrget enesetõhusust käsitletud kaitsva faktorina depressiooni, stressi ning läbipõlemise eest ning seostatud eneseteostuse ning tööga rahuloluga (Bandura, 1994; Betoret, 2006; Klassen, & Chiu, 2010; Zee & Koomen, 2016). Seega võivad inimeste enesekohased uskumused iseenda võimekusse mõjutada nii spetsiifilise tegevuse konkreetset väljundit kui ka laiemas mõistes indiviidi psühholoogilist heaolu.

Bandura teoreetilisest raamistikust lähtuvalt on enesetõhusust ning selle mõju haridusalastes uurimustes ulatuslikult käsitletud. Üheks põhjalikumaks kokkuvõtteks nendest on Zee ja Koomen'i (2016) koostatud metaanalüüs, mis annab ülevaate 40 aasta jooksul läbiviidud uurimustest, milles enesetõhusust haridusvaldkonnas alaselt käsitletud on. Autorid leidsid, et õpetaja kõrge enesetõhususe tase on seotud positiivse klassisisese õhkkonna, õpilaste akadeemilise edukuse ning õpetaja emotsionaalse heaoluga. Kõrgema enesetõhususe tasemega õpetajad omavad positiivseid uskumusi enda töö efektiivsuse osas ning usuvad enda võimekusse õpilasi kaasata ja motiveerida. Samuti leidsid autorid, et kõrgem enesetõhususe tase on positiivselt seotud eneseteostuse, rahulolu ning tööle pühendumisega, samas kui madala enesetõhususega leiti seos olevat stressi, emotsionaalse kurnatuse ja läbipõlemisega.

Mitmed autorid on uurinud enesetõhususe taseme mõju erivajadustega töötavate õpetajate seas. Kõrge enesetõhususe tase seostub tööga rahuloluga (Viel-Ruma, Houchins, Jolivette & Benson, 2010) ning õpetajate uskumus enda tööalasesse võimekusse oli kaitsvaks faktoriks läbipõlemissündroomi väljakujunemise eest (Sarıçam & Sakız', 2014).

Õpetajate heaolu

Heaolu on paljude uurijate poolt erinevalt kontseptualiseeritud konstrukti, mistõttu on heaolu kohta lai spekter erinevaid definitsioone ja kontseptualiseeringuid. Ryffi (1989) heaolu teooria kohaselt kirjeldab indiviidi heaolu kuus komponenti, milleks on positiivsed suhted kaaslastega, autonoomia, meisterlikkus, eneseaksepteerimine, eesmärgipärasus ning isiklik kasv ja areng.

Mõningad uurijad on konkreetsemalt ka õpetajate heaolu määratlenud. Aelterman, Engels, Van Petegem, & Verhaeghe (2007) defineerisid õpetajate heaolu positiivse emotsionaalse seisundina, mida kirjeldab tasakaal keskkondlike faktorite ja õpetajate isiklike vajaduste ja ootuste vahel. Acton ja Glasgow (2015) kohaselt kirjeldab õpetajate heaolu tööalane eneseteostus, rahulolu, eesmärgipärasus ja õnnetunne. Autorid lisasid, et õpetajate heaolu mõjutab paljuski neid ümbritsev keskkond, näiteks suhted ning lähedus kolleegide ja õpilastega.

Õpetajate heaolu on seostatud kõrge enesetõhususe taseme, positiivse afektiivsuse ning tööga rahuloluga (Moè, Pazzaglia, & Ronconi, 2010; Zee & Koomen, 2016; Kidger jt, 2016; Ferguson, Frost, & Hall, 2012). Käesoleva töö kontekstis olen õpetajate emotsionaalset heaolu kirjeldanud enesetõhususe ja tööga rahulolu taseme ning ärevusele ja depressioonile viitavate sümptomite kaudu, milles kõrge heaolu tase seondub kõrge tööga rahulolu ja enesetõhususe tasemetega ning madala depressiooni ja ärevuse tasemetega.

Eesmärk ja hüpoteesid

Käesoleva töö eesmärk on kirjeldada Eesti üldharidus- ja erikoolides töötavate õpetajate läbipõlemise taset, emotsionaalset heaolu ning kasutatavaid toimetulekustrateegiaid ning uurida sobitatud paaride meetodi abil, kas ja kuivõrd erinevad need näitajad kahe grupi lõikes.

Püstitasin uurimiseks alljärgnevad hüpoteesid:

1. Erikoolides töötavate õpetajate läbipõlemise tase on olulisel määral kõrgem kui tavakoolides töötavatel õpetajatel.
2. Erikoolide ja tavakoolide õpetajate seas on emotsionaalse heaolu tase erinev.
3. Erikoolide ja tavakoolide õpetajad eelistavad kasutada aktiivseid ehk lähenevaid toimetulekustrateegiaid.

Meetod

Andmete kogumise protseduur

Kogusin andmeid koostöös Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudis läbiviidava longituuduuringu "*Õpetaja emotsionaalne tervis ja sellega seotud tegurid*" autoritega. Käesolevas töös kasutatud andmed on läbilõikeline osa nimetatud uuringu teisest andmekogumislainest, mis leidis aset 2017. aasta oktoobris ja novembris. Nimetatud longituuduuringu autorid saatsid e-maili teel osalemiskutse kõigile üldhariduskoolide juhtidele. Käesoleva töö autorina saatsin 2017. aasta novembris osalemiskutse nende koolide juhtidele, milles õpivad hariduslike erivajadustega õpilased ning korduskutse 2018. aasta jaanuaris. Kutses palusin koolijuhtidel osalemisnõusoleku korral edastada osalemiskutse enda kooli õpetajatele.

Osalevatel õpetajatel palusime täita veebipõhine küsimustik uuringukeskkonnas Kaemus. Osalejaid informeeriti anonüümsusest ning andmete konfidentsiaalsusest. Uuringu läbiviimiseks on saadud Tartu Ülikooli inimuuringute eetikakomitee luba.

Valimi kirjeldus

Ankeedile vastas täies mahus 242 õpetajat, nende seas oli 52 õpetajat erikoolidest ning 190 õpetajat üldhariduskoolidest. Moodustasin käesoleva töö valimi sobitatud paaride (*matched pairs*) meetodil. Paaride sobitamise kriteeriumiks oli kooli tüüp ning vastanute tööstaaž, mis tähendab, et sobitasin igale erikooli õpetajale samaväärse tööstaažiga õpetaja üldhariduskoolist. Käesoleva uurimuse lõpliku valimi ($n = 104$) moodustas 52 õpetajat erikoolist ning 52 õpetajat üldhariduskoolist. Õpetajate tööstaaž jäi vahemikku 1 - 42 aastat ($M = 15,79$; $SD = 11,80$).

Valimisse kuulus 97 naist (93,27%) ja 7 meest (6,73%). Õpetajate vanus jäi vahemikku 23-67 eluaastat ($M = 44,34$; $SD = 12,61$). Erikoolide õpetajate keskmine vanus oli 46,02 eluaastat ($SD = 11,95$; $N = 52$), tavakoolide õpetajate keskmine vanus 42,65 eluaastat ($SD = 12,26$; $N = 52$). Eri- ja tavakoolide õpetajate vanuse osas statistiliselt olulist erinevust ei esinenud ($p = 0,159$).

Erikoolide õpetajate seas vastas 46 õpetaja (88,3%) kõrgeim omandatud haridustase magistrikraadile, 4 õpetajal (7,7%) bakalaureusekraadile ning 2 õpetajal (4%)

rakenduskõrgharidusele. Üldhariduskoolide õpetajate gruppi kuulunutest vastas 44 õpetaja (88%) kõrgeim omandatud haridustase magistrikraadile, 6 õpetaja (12%) kõrgeim omandatud haridustase bakalaureusekraadile ning 2 õpetajat (2%) rakenduskõrgharidusele.

Mõõtevahendid

Kogusime osalenud õpetajatelt demograafilisi andmeid (vanus, sugu, tööstaaž, haridustase) ning kasutasime enesekohaseid küsimustikke ärevuse ja depressiooni, enesetõhususe, läbipõlemise, rahulolu taseme ning toimetulekustiilide hindamiseks. Lisaks sisaldas õpetajatele edastatud ankeet mõõtevahendeid tajutud stressi ning kovichoonis ja supervisioonis osalemise kohta, mida käesolevas töös ei kasutanud.

Emotsionaalse enesetunde küsimustik

Depressiooni ja ärevuse sümptomite hindamiseks kasutasime Emotsionaalse enesetunde küsimustikku (EEK-2; Aluoja, Shlik, Vasar, Luuk, & Leinsalu, 1999). EEK-2 koosneb 28 väitest, mis võimaldab hinnata soodumust depressiooni, üldise ärevushäire, paanikahäire ja agorafobia, sotsiaalfobia, asteenia ning unehäirete sümptomite esinemiseks viimase kuu aja vältel. Väidetele antakse hinnanguid 5-pallisel Likerti tüüpi skaalal (0 - Üldse mitte, 1 - Harva, 2 - Mõnikord, 3 - Sageli, 4 - Pidevalt). EEK-2 põhineb RHK-10 ning DSM-IV diagnostilistel kriteeriumitel ning tegemist on usaldusväärse mõõtevahendiga ($\alpha = 0.69 - 0.88$) (Aluoja jt, 1999). Käesolevas töös kasutasin EEK-2 kahte esimest alaskaalat, mis võimaldab hinnata depressiooni ja ärevuse sümptomeid, mille usaldusväärsus oli nii depressiooni kui ärevuse puhul heal tasemel ($\alpha = 0,75$).

Enesetõhususe küsimustik

Enesetõhususe mõõdikuna kasutasime Õpetajate enesetõhususe küsimustikku (*Ohio State teacher efficacy scale*; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), mille adapteeris eesti keelde G. Silm 2016 aastal. Nimetatud küsimustiku lühike versioon koosneb 12 väitest, millele annavad vastajad hinnanguid 7-pallisel Likerti tüüpi skaalal (1 - Üldse mitte, 4 - Mõningal määral, 7 - Väga palju). Väited jagunevad kolme alaskaalasse, milleks on: õpilaste juhendamine;

klassiruumi haldamine ning õpilaste kaasamine. Igasse alaskaalasse kuulub neli väidet. Originaalversiooni autorite kohaselt on tegemist usaldusväärse mõõtevahendiga ($\alpha = 0,90$). Käesoleva töö valimi puhul vastas enesetõhususe küsimustiku alaskaalade usaldusväärsus aksepteeritavale tasemele ($\alpha = 0,69 - 0,74$).

Toimetulekustiilide küsimustik

Stressiga toimetulekuviiside hindamiseks kasutasime mõõdiku BCOPE (*Brief COPE*; Carver, 1997) eesti keelde adapteeritud versiooni (Kallasmaa, 1997). BCOPE on lühendatud versioon 60 väitest koosnevast COPE skaalast (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989) ning seda kasutatakse eesmärgiga saada vastajate hinnanguid enda mõtete, tunnete ja tegude kohta stressirohktes olukordades. 28- väiteline BCOPE koosneb 14 alaskaalast, millest igaühe alla kuulub kaks väidet. BCOPE alaskaaladeks on: aktiivne toimetulek (AC); planeerimine (PL); emotsionaalne sotsiaalne toetus (SE); instrumentaalne sotsiaalne toetus (SI); huumor (HU); narkoainete kasutamine (AU); religioon (RE); tunnete väljaelamine (FE); leppimine (AP); tegevusetus (BD); mittemõtlemine (MD); eitamine (DE); keskendumine positiivsele (PO) ja enesesüüdistamine (SB). Väidetele hinnangute andmine toimub 4-pallisel Likerti tüüpi skaalal (1 - Tavaliselt ei kasuta, 2 - Tavaliselt kasutan vähe, 3 - Tavaliselt kasutan palju, 4 - Tavaliselt kasutan väga palju). Skaala originaalversiooni autori kohaselt vastavad küsimustiku alaskaalade usaldusväärsuse näitajad vahemikku $\alpha = 0,50 - 0,90$ (Carver, 1997). Käesoleva töö valimi puhul oli skaalade usaldusväärsus aksepteeritaval tasemel $\alpha = 0,612 - 0,657$.

Koitne (2006) kohaselt jagunevad BCOPE alaskaalad kaheks toimetulekustiiliksi: lähenev ning vältiv. Lähenev toimetulekustiil koosneb kuuest alaskaalast, mille alla kuuluvad: aktiivne toimetulek (AC); planeerimine (PL); emotsionaalne sotsiaalne toetus (SE); instrumentaalne sotsiaalne toetus (SI); huumor (HU); keskendumine positiivsele (PO). Vältiv toimetulekustiil koosneb 8 alaskaalast: narkoainete kasutamine (AU); religioon (RE); tunnete väljaelamine (FE); leppimine (AP); tegevusetus (BD); mittemõtlemine (MD); eitamine (DE) ning enesesüüdistamine (SB).

Läbipõlemise küsimustik

Läbipõlemise hindamiseks kasutasime Maslachi läbipõlemise skaala (Maslach & Jackson, 1981) eesti keelde adapteeritud versiooni (Küünarpuu, 1992). Maslachi läbipõlemise skaala on 22 väitest koosnev enesekohane küsimustik, mis hindab kolme läbipõlemissündroomile iseloomulikku aspekti: emotsionaalne kurnatus, depersonalisatsioon ning eneseteostus.

Emotsionaalse kurnatuse alaskaala hindamiseks on 9 väidet, depersonalisatsiooni hindamiseks 5 väidet ning eneseteostuse hindamiseks 8 väidet. Küsimustikus esitatud väidetele annavad vastajad hinnanguid kahes dimensioonis, milleks on tööga seonduvate mõtete esinemise sagedus ja tugevus. Sagedust hindavad vastajad 7-pallisel Likerti tüüpi skaalal (0 - Mitte kunagi, 1 - Harva, 2 - Mõni kord aastas, 3 - Kord kuus, 4 - Kord nädalas, 5 - Mitu korda nädalas, 6 - Iga päev); tugevust 5-pallisel Likerti tüüpi skaalal (0 - Vaevalt märgatavalt, 1 - Nõrgalt, 2 - Mõõdukalt, 3 - Tugevalt, 4 - Väga tugevalt).

Küünarpuu (1992) kohaselt on eesti keelde adapteeritud MBI-E faktorstruktuur identne Maslach ja Jackson'i (1981) loodud originaalversiooniga. Eestikeelse MBI-E usaldusväärsuse analüüsiga leiti, et MBI-E sisereliaablus jäi alaskaalade kaupa sageduse dimensioonis vahemikku $\alpha = 0,59 - 0,81$ ning tugevuse alaskaaladel vahemikku $\alpha = 0,64 - 0,84$. Käesoleva töö valimi puhul vastas MBI-E usaldusväärsus väga heale tasemele nii sageduse ($\alpha = 0,90 - 0,92$) kui ka tugevuse ($\alpha = 0,90 - 0,93$) alaskaaladel.

Tööraahulolu küsimustik

Tööraahulolu hindamiseks kasutasime Õpetajate tööraahulolu küsimustikku. Õpetajate tööraahulolu küsimustik on rahulolu hindav alaskaala Caprara, Barbaranelli, Borgogni ja Steca (2003) poolt koostatud enesetõhususe küsimustikus. Küsimustiku on eesti keelde adapteerinud Adov jt 2017. aastal. Käesolevas töös kasutatud rahulolu skaala koosneb viiest väitest, millele antakse hinnanguid 7-pallisel Likerti tüüpi skaalal (1 - Ei nõustu üldse, 4 - Nõustun mingil määral, 7 - Nõustun täielikult). Originaalkeeles on küsimustik autorite kohaselt usaldusväärne mõõtevahend ($\alpha = 0,82$). Käesoleva töö valimi puhul vastas skaala usaldusväärsus heale tasemele ($\alpha = 0,84$).

Andmete analüüs

Kogutud andmete andmete analüüsimiseks kasutasin andmetöötlusprogramme IBM SPSS 23 ja Excel 16. Andmeanalüüsi käigus leidsin kirjeldavad statistikud andmete kohta, viisin gruppide võrdlemiseks läbi sõltumatute gruppide t-testi, sõltuvate gruppide t-testi ning mitteparameetrilist Mann-Whitney U-testi. Gruppidevaheliste erinevuste efekti suuruse hindamiseks leidsin Coheni d ning seoste tugevusi uurisin Spearman'i korrelatsioonanalüüsiga.

Tulemused

Läbipõlemissündroomi taseme võrdluse tulemused

Läbipõlemissündroomi hindamiseks kasutasin MBI-E küsimustiku alaskaalasid õpetajate läbipõlemisele viitavate sümptomite esinemissageduse ja tugevuse kohta. Andmeid analüüsisin mitteparameetrilise Mann-Whitney U-testiga ning leidsin kirjeldavad statistikud gruppide tulemuste kohta (Tabel 1). Tulemuste kohaselt ei esine eri- ja tavakoolide õpetajate läbipõlemissündroomi sümptomite esinemissageduste vahel statistiliselt olulist erinevust emotsionaalse enesetunde ($U = 1260$; $Z = -0,69$; $p = 0,550$), eneseteostuse ($U = 1248$; $Z = -0,68$; $p = 0,498$) ega depersonalisatsiooni lõikes ($U = 1098$; $Z = -1,65$; $p = 0,099$).

Läbipõlemissündroomi tugevuse võrdlemisel selgus, et eri- ja tavakoolide õpetajate seas ei esinenud statistiliselt olulist erinevust emotsionaalse enesetunde ($U = 1094$; $Z = -1,68$; $p = 0,094$) ja eneseteostuse ($U = 1262$, $Z = -0,68$; $p = 0,560$) alaskaaladel. Statistiliselt oluline erinevus esines läbipõlemise tugevuse depersonalisatsiooni alaskaalal, mille puhul oli tavakoolide õpetajate depersonalisatsiooni tugevuse skoor kõrgem ($Mdn = 10$), kui erikoolide õpetajatel ($Mdn = 8$) ($U = 1048$; $Z = -1,98$; $p = 0,047$; $d = 0,19$). Efekti suurus oli Coheni (1988) kriteeriumite kohaselt väike.

Tabel 1.

Kirjeldavad statistikud MBI-E alaskaalade kohta.

Kooli tüüp		EE sagedus	EE tugevus	PA sagedus	PA tugevus	DP sagedus	DP tugevus
Erikool	M	23,06	22,17	12,88	18,00	8,69	9,00
	SD	11,55	7,50	7,27	4,92	5,91	2,98
Tavakool	M	24,40	24,30	13,98	18,60	10,71	10,17
	SD	13,98	6,58	6,64	4,76	6,05	3,20

Märkused: M- keskmine tulemus; SD- standardhälve; $p > 0,05$; erikool N = 52; tavakool N = 52.

Heaolu taseme võrdluse tulemused

Kasutasin õpetajate emotsionaalse heaolu hindamiseks EEK-2, õpetajate enesetõhususe skaalat ning õpetajate töörahulolu skaalat. Nimetatud mõõdikute alaskaalade vaheliste seoste tugevused on esitatud tabelis 2.

Tabel 2.

Spearman'i korrelatsioonikordajad emotsionaalse heaolu komponentide omavaheliste seoste kirjeldamiseks

	Rahulolu	Juhendamine	Haldamine	Kaasamine	Depressioon	Ärevus
Rahulolu	1	0,36**	0,31**	0,44**	-0,48**	-0,40**
Juhendamine	0,36**	1	0,49**	0,60**	-0,23*	-0,21*
Haldamine	0,31**	0,49**	1	0,58**	-0,18	-0,25*
Kaasamine	0,44**	0,60**	0,58**	1	-0,23*	-0,26**

Depressioon	-0,48**	-0,23*	-0,18	-0,23*	1	0,74**
Ärevus	-0,40**	-0,21*	-0,25*	-0,26**	0,74**	1

Märkused: N = 104; ** - korrelatsioon on oluline tasemel $p < 0,01$; * - korrelatsioon on oluline tasemel $p < 0,05$

EEK-2 depressiooni ja ärevuse alaskaalade tulemuste analüüsimiseks kasutasin sõltumatute gruppide t-testi. Tulemused depressiooni ja ärevuse alaskaalade kohta on esitatud tabelis 3. Tava- ja erikoolide õpetajate seas statistiliselt olulisi erinevusi depressiooni ja ärevuse tasemes ei esinenud. Küll aga viitasid tulemused sellele, et umbes kolmandikul eri- ja tavakoolide gruppi kuulunud õpetajatest oli depressiooni ja ärevuse alaskaaladel normist kõrgem tulemus.

Tabel 3.

EEK-2 tulemused alaskaalade kaupa eri- ja üldhariduskoolide õpetajate seas.

EEK-2 alaskaala	Kooli tüüp	M	SD	F	p	Norm-skoor	Normist kõrgem
Depressioon	Erikool	8,38	5,86	3,09	0,543	> 12	34,6%
	Tavakool	9,15	6,96				38,5%
Ärevus	Erikool	9,27	6,16	1,55	0,681	> 12	34,6%
	Tavakool	8,81	5,21				30,8%

Märkused: M- keskmine tulemus; SD- standardhälve; F- f-statistik; p- statistilise olulisuse tõenäosus; erikool N = 52; tavakool N = 52.

Kasutasin eri- ja tavakoolide õpetajate enesetõhususe taseme võrdlemiseks mitteparameetrilist Mann-Whitney U-testi ning leidsin kirjeldavad statistikud gruppide tulemuste kohta (Tabel 4). Tulemuste kohaselt ei esine uuritud gruppide vahel statistiliselt olulist erinevust õpilaste juhendamise ($U = 1290,50$; $Z = -0,40$; $p = 0,688$), klassiruumi haldamise ($U = 1262,50$; $Z = -0,58$; $p = 0,559$) ega õpilaste kaasamise ($U = 1239,50$; $Z = -0,74$; $p = 0,462$) alaskaaladel.

Seega olid eri- ja tavakoolide õpetajate tulemused enesetõhususe tasemes sarnaste väärtustega kõigil küsimustiku alaskaaladel.

Õpetajate töörahulolu taset võrdlesin sõltumatute gruppide t-testi abil. Tulemuste kohaselt puuduvad erikoolide ($M = 23,02$; $SD = 5,24$) ja tavakoolide ($M = 21,31$; $SD = 5,48$) õpetajate töörahulolu tasemes statistiliselt olulised erinevused $t(102) = 1,64$, $p = 0,107$.

Tabel 4.

Kirjeldavad statistikud Õpetaja enesetõhususe küsimustiku alaskaalade kohta.

Kooli tüüp		Õpilaste juhendamine	Klassiruumi haldamine	Õpilaste kaasamine
Erikool	M	21,46	21,54	19,46
	SD	3,37	3,95	4,34
Tavakool	M	21,33	21,17	18,73
	SD	3,52	3,50	3,22

Märkused: M- keskmine tulemus; SD- standardhälve; $p > 0,05$; erikool $N = 52$; tavakool $N = 52$.

Toimetulekustiilide võrdluse tulemused

Õpetajate poolt kasutatavaid toimetulekustiile võrreldes leidsin, et nii eri- kui ka tavakoolide õpetajad kasutavad stressiga toimetulekuks sarnaseid toimetulekustrateegiaid (Tabelid 5 ja 6).

Tabel 5.

BCOPE küsimustiku läheneva toimetulekustiili alla kuuluvate alaskaalade tulemused eri- ja üldhariduskoolide õpetajate seas.

BCOPE alaskaala	Kooli tüüp	M	SD	F	p
PL	Erikool	6,50	1,02	0,10	0,698
	Tavakool	6,42	0,99		
AC	Erikool	6,17	1,02	0,00	0,220

	Tavakool	5,90	1,19		
HU	Erikool	5,21	1,71	0,14	0,279
	Tavakool	4,85	1,72		
SI	Erikool	5,08	1,56	0,91	0,237
	Tavakool	5,42	1,40		
PO	Erikool	5,13	1,47	0,03	0,789
	Tavakool	5,21	1,38		
SE	Erikool	4,29	1,54	0,49	0,074
	Tavakool	4,81	1,39		

Märkused: PL- planeerimine; AC- aktiivne toimetulek; HU- huumor; SI- instrumentaalne sotsiaalne toetus; PO- keskendumine positiivsele; SE- emotsionaalne sotsiaalne toetus; M- keskmine tulemus, SD- standardhälve; F- F-statistik; p- statistilise olulisuse tõenäosus, erikool N = 52, tavakool N = 52.

Erikoolide ($M = 32,38$; $SD = 4,10$) ja tavakoolide ($M = 32,62$; $SD = 4,95$) õpetajate gruppide vahel ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi läheneva toimetulekustiili kasutamise osas; $t(102) = -0,237$; $p = 0,813$. Samuti ei esinenud olulisi erinevusi erikoolide ($M = 28,90$; $SD = 4,95$) ja tavakoolide ($M = 30,23$; $SD = 6,78$) õpetajate vahel vältiva toimetulekustiili kasutamist võrreldes, $t(102) = -1,104$; $p = 0,257$.

Võrreldes läheneva ja vältiva toimetulekustiili kasutamist õpetajaid koolide alusel grupeerimata ($N = 104$) leidsin, et lähenevat toimetulekustiili ($M = 32,50$; $SD = 4,95$) kasutati eri- ja tavakoolide õpetajate seas rohkem, kui vältivat toimetulekustiili ($M = 29,56$; $SD = 5,94$), $t(103) = 4,02$; $p = 0,000$; $d = 0,54$. Efekti suurus oli Coheni (1988) kriteeriumite kohaselt keskmine. Tulemused näitasid, et enim kasutatakse stressiga toimetulekuks läheneva toimetulekustiili alla kuuluvatest strateegiatest planeerimist (PL), aktiivset toimetulekut (AC), huumorit (HU) ja mittemõtlemist (MD). Vähem eelistatud vältiva toimetulekustiili alla kuuluvate strateegiate seas olid narkoainete kasutamine (AU), religioon (RE), tegevusetus (BD), eitamine (DE) ning tunnete väljaelamine (FE).

Tabel 6.

BCOPE küsimustiku vältiva toimetulekustiili alla kuuluvate alaskaalade tulemused eri- ja üldhariduskoolide õpetajate seas.

BCOPE alaskaala	Kooli tüüp	M	SD	F	p
MD	Erikool	5,25	1,33	1,06	0,634
	Tavakool	5,12	1,54		
AP	Erikool	4,87	1,36	1,78	0,839
	Tavakool	4,92	1,52		
SB	Erikool	4,38	1,60	0,00	0,392
	Tavakool	4,65	1,60		
FE	Erikool	3,71	1,18	1,54	0,536
	Tavakool	3,87	1,34		
DE	Erikool	2,87	1,12	0,14	0,254
	Tavakool	3,13	1,27		
BD	Erikool	2,60	1,03	0,66	0,194
	Tavakool	2,87	1,07		
RE	Erikool	2,69	1,00	7,00	0,079
	Tavakool	3,17	1,68		
AU	Erikool	2,54	0,97	0,07	0,862
	Tavakool	2,50	1,26		

Märkused: MD- mittemõtlemine; AP- leppimine; SB- enesesüüdistamine; FE- tunnete väljaelamine; DE- eitamine; BD- tegevusetus; RE- religioon; AU- narkoainete kasutamine; M- keskmine tulemus; SD- standardhälve; F- F-statistik; p- statistilise olulisuse tõenäosus; erikool N = 52; tavakool N = 52.

Arutelu ja järeldused

Käesoleva töö eesmärgiks oli uurida õpetajate läbipõlemise taset, emotsionaalset heaolu ja kasutatavaid toimetulekustrateegiaid ning võrrelda nimetatud konstrukte eri- ja üldhariduskoolide õpetajate seas.

Seadsin esimeseks hüpoteesiks, et erikoolides töötavate õpetajate läbipõlemise tase on märkimisväärselt kõrgem, kui tavakoolides töötaval õpetajatel. Nimetatud hüpotees kinnitust ei leidnud. Tulemused olid vastuolus Brunsting jt (2014) töö tulemustega, mille kohaselt oli erikoolide õpetajate läbipõlemise tase kõrgem kui tavakooli õpetajatel. Käesolevas töös esines märkimisväärne erinevus ainult läbipõlemise tugevuse depersonalisatsiooni alaskaalal. Vastupidiselt püstitatud hüpoteesile oli tavakoolide õpetajate depersonalisatsiooni tugevuse tase kõrgem, kui erikoolide õpetajatel. Teistel läbipõlemise tugevuse alaskaaladel, milleks oli eneseteostus ja depersonalisatsioon, statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud. Sama tendents ilmnas läbipõlemissündroomi sageduses nii depersonalisatsiooni, eneseteostuse kui ka emotsionaalse enesetunde alaskaaladel.

Seadsin teiseks hüpoteesiks, et erikoolide ja tavakoolide õpetajate psühholoogilise heaolu tase on erinev. Psühholoogilist heaolu kirjeldavateks mõõdikuteks valisin emotsionaalse enesetunde küsimustiku depressiooni ja ärevuse alaskaalad, õpetajate enesetõhususe skaala ning tööga rahulolu skaala. Depressioon ja ärevus olid valitud heaolu negatiivsete indikaatoritena ning enesetõhusus ja tööga rahulolu positiivsete indikaatoritena; kõik valitud konstruktidest on heaolu tasemega olulises seoses (Moè, Pazzaglia, & Ronconi, 2010; Zee & Koomen, 2016; Kidger jt, 2016; Ferguson, Frost, & Hall, 2012).

Statistiliselt olulisi erinevusi eri- ja tavakoolide õpetajate depressiooni ja ärevuse, enesetõhususe ning tööga rahulolu tasemetes ei esinenud. Seega võib järeldada, et eri- ja tavakoolide õpetajate heaolu tase on samaväärne ning kooli tüüp ei pruugi olla faktor, mis õpetajate heaolu taset mõjutab. Antud leid on vastupidine Stempien ja Loebi (2002) uurimuse tulemusest, millega leiti, et erikoolide õpetajate töörahulolu tase on madalam, kui tavakoolide õpetajatel.

Erinevalt Saveli (2015) magistr töö tulemustest, millega leiti, et erikoolide õpetajate tulemus oli EEK-2 depressiooni alaskaalal oluliselt kõrgem, ei ilmnenud käesoleva töö puhul eri- ja tavakoolide õpetajate vahel depressiooni ja ärevuse taseme osas märkimisväärsed erinevusi. Samas viitasid EEK-2 depressiooni ja ärevuse alaskaalade tulemused sellele, et mõlema koolitüübi puhul oli umbes kolmandikul valimisse kuulunud õpetajatest depressiooni ja ärevuse tase normpiirist kõrgem. Antud leid on sarnane Peitel (2016) magistr töö tulemustega, milles

leiti, et kolmandikul uuritud õpetajatest depressiooni ja ärevuse tase üle normi. Mõned aastad tagasi Inglismaal läbiviidud uuringuga leiti, et 19,4% õpetajatest esines keskmise või raske depressiooni sümptomid (Kidger jt, 2012). Samuti leiti, et õpetajate heaolu tase oli madalam, kui töötava üldpopulatsiooni keskmine. Autorid järeldasid, et depressioonile viitavad sümptomid on õpetajate seas kõrge prevalentsiga ning samas on õpetajate heaolu tase võrdlemisi madal, mis tähendab, et õpetaja ametiga seonduvad stressorid võivad osutuda heaolu kahjustavaks ning pädida psühhopatoloogiliste probleemidega.

Seadsin kolmandaks hüpoteesiks, et eri- ja tavakoolide õpetajad kasutavad oluliselt rohkem lähenevat toimetulekustiili. Hüpotees leidis kinnitust. Nii eri- kui ka tavakoolide õpetajad kasutavad rohkem lähenevat toimetulekustiili, millele on iseloomulik aktiivne ja lahenduskeskne lähenemine. Sarnaselt Richardsi (2012) uurimuse tulemustele eelistasid mõlema koolitüübi õpetajad stressi tekitavate olukordadega toimetulekuks kasutada läheneva toimetulekustiili alla kuuluvaid strateegiaid, nagu näiteks positiivsele keskendumine ja aktiivne probleemilahendamine. Kooskõlaliselt Richardsi (2012) uurimuse tulemustega leidsin käesoleva tööga samuti, et nii eri- kui ka tavakoolide õpetajad kasutavad kõige vähem vältiva toimetulekusstiili alla kuuluvaid strateegiaid, näiteks narkoainete tarbimine ning tegevusetus.

Järeldused

Lähtusin uuringu läbiviimisel eeldusest, et õpetajate läbipõlemise ja psühholoogilise heaolu tase sõltub sellest, millist tüüpi koolis õpetaja töötab. Hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine esitab õpetajatele suuremaid väljakutseid (Brunsting jt, 2014), mistõttu oli ootuspärane, et erivajadustega õpilastega töötavate erikoolide õpetajate läbipõlemise tase on kõrgemal ning võis eeldada, et erinevus esineb ka õpetajate emotsionaalse heaolu kontekstis.

Käesoleva töö tulemuste põhjal võib järeldada, et eri- ja tavakooli õpetajate seas ei ole läbipõlemise ja emotsionaalse heaolu tasemete ning kasutatavate toimetulekustiilide osas märkimisväärsed erinevusi. Üheks võimalikuks põhjenduseks võib olla järjest kasvava ulatusega kaasava hariduse põhimõtte rakendamine Eesti üldhariduskoolides. Kaasava hariduse eesmärgiks pakkuda erivajadustega õpilastele võimalus õppida enda kodukohajärgses haridusasutuses, mis tähendab, et varasemalt valdavalt erikoolides õppinud õpilased võivad õppima asuda

üldhariduskoolidesse (Riigi Teataja, 2010). Kaasava hariduse põhimõtte rakendamisega on erivajadustega õpilaste arv üldhariduskoolides kasvanud (Räis jt, 2016) ning on võimalik, et erinevuste puudumine eri- ja tavakooli õpetajate valimis on sellega seotud.

Erikoolide õpetajad tegelevad õpilastega valdavalt väikearvulistest klassides, samas üldhariduskoolide õpetajad töötavad klassides, milles õpib kuni 24 või veelgi enam õpilasi. Nende õpilaste seas on kaasava hariduse põhimõtte rakendamisest tulenevalt aina rohkem erivajadustega õpilasi. Sellest lähtuvalt võib tavakoolide õpetajate klassiruumides olla lisaks teistele õpilastele umbes sama palju hariduslike erivajadustega õpilasi, kui on erikoolide väikesearvulistest klassides õpilasi kokku ning õpetajate töökoormus- ja pinged on seetõttu kõrgem.

Räis jt (2016) leidsid, et enamik tavakoolide õpetajatest tunneb, et nad vajaksid täiendavaid teadmisi ja oskusi erivajadustega õpilastega töötamiseks. Talmor jt (2005) on leidnud, et ebapiisava toetuse tajumisel tekib kõrgem risk läbipõlemissündroomi väljakujunemiseks. Seega võivad erikoolide õpetajad erialasest väljaõppest ning tööalasest kogemusest tulenevalt omada märkimisväärset eelist ning senisest suurema väljakutse ees seisavad tavakoolide õpetajad, kelle klassides erivajadustega õpilased õppima on asunud. See võib olla põhjuseks, miks tava- ja erikoolide õpetajate läbipõlemise ja heaolu tase võrdsustunud on.

Koolis töötamine esitab õpetajatele igapäevaselt erinevaid väljakutseid ning stressi tekitavaid olukordasid, mistõttu on nii õpetajate endi kui ka nende õpilaste heaolu silmas pidades oluline õpetajate psühholoogilist toimetulekut soodustada ja stressi maandada. Vastasel korral võib pikaajalise stressi tagajärjel tekkida läbipõlemissündroom, mille puhul kujuneb õpetajatel negatiivne hoiak iseenda ja enda töö suhtes. Läbipõlenud õpetajad distantseerivad ennast teistest õpetajatest ning õpilastest (Richards, 2012), mistõttu on läbipõlemissündroomiga õpetajad tõrksad abi ja toetuse otsimisel. Gersten jt (2001) kohaselt on õpetajatöö enda spetsiifikast tulenevalt võrdlemisi autonoomne, mistõttu võivad õpetajad enda tööalaste muredega üksi jääda. See kehtib eriti kõrge läbipõlemisriskiga õpetajate kohta, kes toimetulekuks täiendavat tuge vajada võivad, kuid iseseisvalt seda otsida ei pruugi. Seetõttu on oluline, et õpetajad tunneksid, et

nad saavad vajalikul määral toetust nii enda koolisisiselt- kui ka väliselt, nt piirkondlike nõustamiskeskuste ja teiste riiklikult korraldatud nõustamis- ja tugiteenuste poolt.

Lisaks sellele on erinevaid toimetulekut soodustavaid strateegiaid, mida õpetajad individuaalselt stressi maandamiseks rakendada saavad. Richards (2012) on Botwiniki (2007) artikli põhjal välja toonud strateegiad, mida madala stressitasemega õpetajad kasutada eelistavad. Stressi maandamiseks soovitatakse leida aega iseendale, teha trenni, toituda mitmekülselt, magada piisavalt, veeta aega koos lähedaste inimestega, tegeleda mediteerimisega, olla elujaatava hoiakuga ning suhtuda raskustesse huumoriga.

Uuringu piirangud ja edasised uurimisvõimalused

Käesoleva uuringu piiranguks oli väike valim, mistõttu peaks töö tulemuste põhjal üldistuste tegemisel olema ettevaatlik. Paljud vastamist alustanud õpetajad jätsid ankeedi täitmise pooleli, mistõttu ei olnud võimalik nende vastuseid andmeanalüüsis kasutada. Võimalik, et vähene vastajate hulk oli tingitud sellest, et suurema töökoormuse ning kõrgema stressitaseme ja läbipõlemise sümptomitega õpetajad ei oma piisavalt ressursse, et võrdlemisi pikale ning aeganõudvale ankeedile täies mahus vastata. Osalemine oli vabatahtlik, mistõttu võis valim olla kallutatud ning vastajate seas olid pigem madala läbipõlemise tasemega õpetajad. Tulemusi võis mõningal määral kallutada ka sotsiaalselt soovitud vastamine, mille puhul annab indiviid enesekohaseid hinnanguid sotsiaalsetest ja kultuurilistest normidest lähtuvalt. Sellest tulenevalt võisid vastajate hinnangud olla näiteks toimetuleku puhul kallutatud aktiivsete toimetulekustrateegiate kasutamise suunas.

Leian, et tulevasi õpetajate emotsionaalset tervist käsitlevate uuringute läbiviimist võiks korraldada intervjuu vormis koolides kohapeal, kuna sel viisil oleks võimalik kaasata ka neid õpetajaid, kes ei sõanda veebipõhistele küsimustikele vastata. Käesolevas töös ei olnud teada, millisest koolist vastajad olid, kuid kooli sisekliima, organisatsioonikultuur ning koolis tajutav toetus võib õpetajate heaolu olulisel määral mõjutada, mistõttu oleks oluline seda tulevaste uurimuste puhul silmas pidada.

Õpetajate heaolu ja stressiga toimetuleku uurimine on kahtlemata oluline ja vajalik nii õpetajate endi kui ka nende õpilaste heaolu tagamise ning laiemas mõistes ka hariduspoliitika

kujundamise eesmärgil. Edaspidi võiks sarnaseid uuringuid korraldada laiahaardelisemalt ja suurema valimiga, et saada põhjalikum ülevaade ning teha üldistusi selle kohta, mida saaks teha, et õpetajate heaolu parandada. Kuigi käesoleva töö tulemuste põhjal põhjanevaid üldistusi teha pruugi saada, annab see tagasisidet hetkeseisu kohta ning pakub mõtteainet selles osas, milliseid muutusi võiks lähiaastatel näiteks kaasava hariduse põhimõtte rakendamisest tulenevalt õpetajate heaolu silmas pidades oodata. Saadan kõigile käesolevasse uuringusse osalema kutsutud koolide juhtidele tagasiside andmiseks lühiraporti töö olulisemate tulemuste kohta.

Tänu sõnad

Soovin tänada enda juhendajaid Astra Schultsi ja Liina Adovit toetava ja asjatundliku juhendamise eest. Ühtlasi olen väga tänulik kõigile uuringus osalenutele, kes käesoleva töö valmimisse olulise panuse andsid. Viimasena tänan südamest kõiki enda lähedasi, kes mind igakülselt toetanud on.

Kasutatud kirjandus

- Aluoja, A., Shlik, J., Vasar, V., Luuk, K., & Leinsalu, M. (1999). Development and psychometric properties of the Emotional State Questionnaire, a self-report questionnaire for depression and anxiety. *Nordic Journal of Psychiatry*, 53, 443–449.
- American Psychological Association, & American Psychological Association. (2015). Stress in America: Paying with our health.
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational therapy international*, 12(2), 63-80.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., ... & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 80(5), 442-449.
- Brown, G. K., & Nicassio, P. M. (1987). Development of a questionnaire for the assessment of active and passive coping strategies in chronic pain patients. *Pain*, 31, 53–63
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711.

- Botwinik, R. (2007). Dealing with teacher stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(6), 271-272.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal Of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief cope. *International journal of behavioral medicine*, 4(1), 92.
- Carver, C. S. (2010). Coping. In R. J. Contrada & A. Baum (Eds.), *The Handbook of Stress Science: Biology, Psychology, and Health*, (220-229). New York: Springer Publishing Company.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2nd Edition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Compas, B. E., Boyer, M. C., Stanger, C., Colletti, R. B., Thomsen, A. H., Dufton, L. M., et al. (2006). Latent variable analysis of coping, anxiety/depression, and somatic symptoms in adolescents with chronic pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 1132–1142.
- Haridus- ja teadusministeerium. (2018). Õpetaja. Võetud aadressilt: <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja>
- de Heus, P., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R.

- Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269-284). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Farber, B. A., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235–243.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of teaching and learning*, 8(1), 27-41.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549–567
- Hastings, R.P. & Brown, T. (2002). Behavioural knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(2), 144-150.
- Heszen-Niejodek, I. (1997). Coping style and its role in coping with stressful encounters. *European Psychologist*, 2(4), 342-351.
- HTM. (2017). Haridus- ja teadusministeeriumi aasta-analüüs 2017, kokkuvõte. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. *Võetud aadressilt:*
<https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika-0>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Jensen, M. P., Turner, J. A., Romano, J. M., & Strom, S. E. (1995). The chronic pain coping inventory: Development and preliminary validation. *Pain*, 60, 203–216.

- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145-1153.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 458-486.
- Kallasmaa, T. (1997). Toimetuleku struktuur ja seosed isiksusega. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., ... & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of affective disorders*, 192, 76-82.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine*, 282-325.

- Littrell, P. C., Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.
- Papathanasiou, I. V. (2015). Work-related mental consequences: Implications of burnout on mental health status among health care providers. *Acta Informatica Medica*, 23(1), 22.
- Peitel, T. (2017). Õpetajate vaimse tervise ennustamine tajutud stressi ja sellega toimetuleku ning kovisioonis osalemise kaudu. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. In *The Educational Forum*, 76(3), 299-316. Taylor & Francis Group.
- Riigi Teataja. (2010). Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Võetud aadressilt: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Räis, M-L., Kallaste, E., & Sandre, S-L. (2016). Hariduslike erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Põhiraport. Võetud aadressilt: <https://centar.ee/case-studies/haridusliku-erivajadusega-opilaste-kaasava-hariduskorralduse-uuring/>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.
- Saveli, S. (2015). Õpetajate stressi tase ja sellega seotud faktorid eri koolitüüpide võrdluses. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.

- Selye (1975). Confusion and controversy in the stress field. *Journal of Human Stress*, 1(2), 37–44.
- Silm, G. (2016). Õpetajate enesetõhususe küsimustiku eesti keelde adapteerimine. *Avaldamata käsikiri*.
- Steinhardt, M. A., Smith Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27(5), 420-429.
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special education*, 23(5), 258-267.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- TNS Emor. (2016). Uuringuaruanne: Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus. Võetud aadressilt: <http://dspace.ut.ee/handle/10062/51771>.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., ... & Bauer, J. (2007). Burnout and effort–reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 80(5), 433-441.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233.
- Wood, T. M. (2002). Understanding and Preventing Teacher Burnout. ERIC Digest.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maria Eldermann,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose Õpetajate läbipõlemine, toimetulekustiilid ning emotsionaalne heaolu erikoolide ja üldhariduskoolide võrdluses, mille juhendajad on Astra Schults ja Liina Adov

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 21.05.2018